

『世界の日本語教育』16, 2006 年 8 月

# 研究発表の演習授業における「質疑・応答」活動の可能性 ——発表の内容面に対する「内省」の促進という観点から——

金 孝 鑄\*

キーワード: 批判的思考力, 対話と内省促進, 質疑・応答

## 要 旨

アカデミック・スキルの養成を目指す日本語の口頭発表授業において, 教室内の指導では主に, 日本語の形式面の内省を促すことに関心が置かれており, 内省の対象が話す内容面には及んでいない。しかし, アカデミック・スキルの養成を, 批判的思考力の養成を含むものとして考えられるとすれば, 学習者に必要なのは, 言語の形式面のみならず, 言語が伝える内容について内省する機会を持つことである。

本研究では, 授業実践として, 大学院進学を希望する研究留学生を対象にして, 中上級者向けの日本語(話す・聞く)の授業で研究発表とそれに引き続く質疑・応答活動を実施した。本研究の目的は, 口頭研究発表に関する批判的思考力の養成において, 当該の質疑・応答活動がどのように貢献できるかを検討することである。研究の方法としては, 質疑・応答活動におけるやり取りを分析し, 研究発表の内容面への内省を促す活動となるかという点からその意義を探った。

分析の結果, 大きく次の2点が明らかになった。(1)質疑・応答活動では, 研究発表の内容面に関して, ①「発表内容(研究)の背景 / 前提」, ②「用語の意味 / 用語間の関係」, ③「分析結果(観点)の妥当性」についての議論が行われていた。(2)聴衆役の学習者は様々な視点から発表者に質問を行い, その質問によって発表者は自身の発表内容と学習のプロセスを内省する機会を得ていることが分かった。

これらの結果から次の点が示唆される。(1)日本語の口頭発表の授業において, 質疑応答セッションを意識的に組み入れることは, 研究発表に関する批判的思考力の養成に貢献できる。(2)質疑と応答を通じた相互行為の中で, 聴衆役から提供される様々の視点は発表者(及び他の学習者)の発表の内容面に対する内省を促進しうる。

---

\* KIM Hyogyung: 東京大学大学院工学系研究科国際交流室非常勤講師。

## 1. 研究の背景と目的

大学院進学を目指す研究留学生には、各々の専門分野についての研究内容を日本語で伝える能力が求められる。舘岡（2002: 2）は、このような日本の大学での勉学に対応するために必要な力を「アカデミック・スキル」と呼び、資料収集力、分析力、思考力、批判力と、それらのスキルを統合する発表力、論文記述力を挙げている。研究留学生にとってこれらのスキルを養成することは、それまであるいはその先、自分が関心を持った研究の内容を理解したり、さらに深く掘り下げて検討していくために必要な力となる。さらには、特定の専門領域のバリアを越え、他者の文章や話を讀んだり聞いたりするときに合理的（論理的）に考えたり、またそれを自身の思考に還元して捉える力、すなわち批判的思考力の養成に繋がると期待される。

こうした批判的思考力は、実際に発表や論文作成の時にそれを使うという経験を通して身に付くものと思われる。つまり、実際の課題を遂行する体験の中で、それまでの知識の再整理や体系化が起きることを意味する。また、課題に対する自分の推論過程を意識的に振り返るといった内省（reflection）（以下、「内省」とする）の活性化が起きる。一般に上級留学生向けの日本語の授業では、批判的思考力を含むアカデミック・スキル養成のために時間が割かれている。しかしながら、日本語の口頭発表の授業は、大抵の場合、日本語でいかに伝えるかといった言語の形式面の指導に関心が置かれており、各自の話す内容や専門領域の研究内容そのものについてもう一度考えることは、各々の学習者に任されている場合が多い（倉八 1995、小澤 2001）。すなわち、教室内での指導においては、いわゆる「内省」の対象が話す内容には及んでいない。その背景には、語学の教員は学習者の専門領域の研究内容には踏み込めないから、もっぱら日本語の形式面の指導に集中するほかないという考え方が潜んでいるのではないだろうか。しかし、研究発表という文脈で特定の専門領域のバリアを越えた批判的思考力の養成を目指すのであれば、言語の形式面（いかに伝えるか）だけではなく、言語が伝える内容（何を伝えるか）についても注目する必要がある。特に、研究生は正規の大学院課程にいないために、自身の研究の内容について追究する場が少ない。したがって、日本語の教室で専門領域の研究内容を検討する学習活動を設定することには意義がある。

一方、様々な専門領域の研究留学生が集まる日本語の教室では、各自の研究内容について検討するといっても、一人ひとりにとっての学習の課題も彼らの持っている知識も異なる。こうした状況の中では、各自の持つ知識や情報が互いの学びに互恵的に働き、意味のある学びを可能にするような協働的活動のデザインを考える必要がある（久保田 2000）<sup>1</sup>。

<sup>1</sup> 本研究の実践アプローチは、「知識は状況に依存しており、学習とは学習者自身が知識を構築していく過程であり、社会的相互作用を通じて行われるものである」という構成主義的教育理論（久保田 2000）に基づいている。この立場では、学習者一人ひとりにとって意味のある「内省」をいかに促すかという点が

では、様々な専門領域の研究留学生が集まる日本語の教室で、日本語の形式面だけでなく、各自の研究内容についても取り上げて検討するような学びを起こすには、どのような活動デザインが可能であろうか。本稿では、中上級者向けの日本語(話す・聞く)の授業で実施した活動(研究発表及びそれに引き続く質疑・応答活動)を取り上げ、当該活動の教育的意義を明らかにする。本研究における授業実践は、実際の言語活動(日本語で研究発表を行う)を体験し、その体験を他者との対話(質疑・応答活動)によって振り返るというものである。この質疑・応答活動は、研究発表の内容面への「内省」を促し、批判的思考力の養成を目指すものである。

## 2. 先行研究

### 2-1. 批判的思考に関する研究

久原ら(1983: 132)によると、批判的思考力とは、首尾一貫した確かな解釈を構成しようとする過程でなされる推論の適切さ(appropriateness)、推論によって導出された言明の真偽の度合(truthfulness)、推論と与えられる情報などで構成された解釈の確かさ(plausibility)、この3つの点を評価する能力である。この批判的思考力は、ある文章や話の内容に「特殊な」知識(content specific knowledge)と、より「一般的な」知識(domain general knowledge)に支えられている。例えば、読解の際に使うより「一般的な」思考は、語彙や文法についての知識、メタ認知的知識などが含まれるが、批判的思考は、その「一般的」思考力の中で最も中心的役割をする(久原ら同上)。

教科学習における批判的思考の研究は、批判的読解力の養成に展開されている。それに関連して、井上(1998)は、批判的読解のためのチェックリストの中に、「(a) 語の用法の確かさ(語の定義、用語の意味の一貫性、比喩や類推の適切さ等)、(b) 証拠となる資料・事例の適切さ(資料や事例の妥当性、仮定や前提の有無等)、(c) 論の進め方の正しさ(論拠の有無、根拠や理由付けの正しさ等)」を盛り込んでいる。

### 2-2. 対話の中で促される「内省」

外国語教育の文脈では、Kohonen(1999)が、経験学習(experiential learning)のサイクルにおける「内省」は、体験とその概念化を結ぶ、または、それまでの経験の再構成を促す最も重要な段階であると述べている。学習における「内省」の捉え方について、Boudら(1985)は、

---

教育的課題の1つとなる。関連して、久保田(同上 52-56)では、教育理論における構成主義について、教育分野でよく引用されている後期のピアジェ(Piaget)とヴィゴツキー(Lev Vygotsky)、デューイ(Dewey)の3人の理論を取り上げて概観している。構成主義の価値観は、「協同性」「自立性」「内省性」「やる気」「関わり性」「多様性」といった価値を重視する(p. 35)。

「内省とは、個人が自分の体験について新しい理解や評価を見出すために、その体験を探究する認知的・情意的活動 (p. 19)」と定義している。Boud らの内省モデルでは、体験から新しい概念を生み出す内省のプロセスを、「① 体験への再帰」、「② 自身の感情面への注目」、「③ 体験の再評価」という3段階で示している。①と②は、体験を振り返ることで得られる気づき (idea や feeling) であり、体験の中でおきた重要な出来事や感情的体験を再生する段階である。この段階は、体験を対象化する上で重要なステップとなるが、次の③ 体験の再評価に移っていくことが新たな意味形成の実現につながりやすいと考えられている。③ 体験の再評価には、「関連付け」「統合」「価値付け」「内化」の4つの要素があり、これらは段階をなすものとして捉えられている。これらの考え方を踏まえると、「内省」は、単なる振り返りや過去の復元ではなく、体験への再解釈であり、そこから理解や新たな視点(それまでの知識の再整理や体系化)を生み出す能動的かつ目標志向的な行為であると捉えることができる。また、内省が促進されるということは、まだ抽象化されていない現前の体験に対し、学習者自身がすでに持っている経験知と関連付けたり、統合化したり、価値付けをしていくことを意味する。つまり、体験に対する観点が広がり、それらの観点が統合され価値付けられていくという形で捉えることができる。

言語学習の場面で「内省」を促す活動といえば、一般的に授業が終わってから学習者が自分で学習を振り返る評価活動を想像しやすい (Nunan 1994, Donato & McCormick 1994)。しかし、「内省」は内なる自分との対話を通してだけでなく、他者との対話を通して起き得るものであると指摘されている (Boud ら 1985: 8)。本研究ではこの他者との対話を通じた内省という点に注目する。学習を振り返るために行った他者との対話活動の中で、学習者は実際に内省の観点を広げ、それらの観点を関連付けたり統合していく形で内省を深めているのだろうか。本稿では、研究発表及びそれに引き続く質疑・応答活動が、学習者一人ひとりにとって、研究の内容面に対する「内省」をいかに促す場となりうるかという点について検討する。

### 2-3. 「質問—応答」のディスコースにおける「内省」

King (1999) では、援助的コミュニケーションと学習生成に関する理論に基づき、学習者同士で学ぶ協働学習の1つの形式としてピアチュータリングモデルを提案している<sup>2</sup>。ASK to THINK — TEL WHY®© (King 1997) と称されるこのモデルでは、学習者同士で行う“質問” (tutor 役) と“応答” (tutee 役) から成るディスコースが、互恵的で高次の思考の生成を促す

<sup>2</sup> King (1997) で提案されたピアチュータリングモデルは、質問による説明 (explaining) が学習生成に関係する (1990, 1994)、質問のタイプが知識構築活動のレベルに影響を与える (1994)、質問と説明を組み合わせることで学習者同士で高次の思考や学習生成の足場づくりが可能になる (1994) 等のインターアクションと学習生成の関係に関する一連の研究を発展させたものである。一連の研究のための実験は、初・中等学校の教科習文脈で行われている。King (1997) のチュートリアル・セッションは、教師主導の理科の授業場面で行われたものである。



ものとされる．具体的には，教師側から 5 つの質問パターンが示され，学習者はその質問にガイドされながらやり取りを行っている．5 つの質問パターンとは，①「レビュー質問 (review question)」，②「評価・検討を促す質問 (thinking question)」，③「具体性を探る質問 (probing question)」，④「ヒントを与える質問 (hint question)」，⑤「思考の過程について聞く質問 (metacognitive question)」である (p. 107-114; 筆者訳)<sup>3</sup>．援助する側 (tutor) がこれらの質問パターンを用いることで，援助される側 (tutee) の応答の精緻化や拡張，さらには関連付けや説明，根拠づくり，推論の発展を促すものとされる．それは，質問と応答のやり取りを通じて，両者が互いにより進んだ思考を促す足場づくり (scaffolding)<sup>4</sup> をしているからだという．

本研究は，研究発表に引き続く「質疑・応答」活動によって，特に，研究発表の内容面に対する「内省」を促そうとするものである．「質疑・応答」活動では，聴衆役が“質問”し，その質問に対し“答える”過程で発表者には，発表の内容について説明を行う必要性が生じてくる．それによって，研究の内容や進め方に関するそれまでの知識の再整理や体系化が起きることが期待される．聴衆側の学習者にとっては，質問を行うことで他者が発表する研究の内容を批判的に捉えると同時に，自分自身の学習にも反映させていく機会となる．

King (1997) のモデルは，教師主導の教科学習のレクチャーを受けた後，教師が用意した質問パターンに沿って議論させることで高次な思考の促進や学びの生成への効果をはかったものである．これに対し，本研究における実践では，教師がガイドとなるものを用意するのではなく，発表者が「研究の内容を伝え理解してもらうために，研究発表の内容について聞き手と議論する」という目的を掲げ，「質疑・応答」活動を行った．これは質疑応答活動を他者との「内省活動」と捉え，授業のデザインの中に組み入れたものといえる．このことは，研究留学生に自分の研究を発展させる場を与えることになる．さらには，批判的思考力を含むアカデミック・スキルを，言語形式に矮小化しないで内容の検討にも踏み込んだものとするを狙いとした活動である．

### 3. 研究課題

では，実際に「質疑・応答」活動は，内容面の「内省」を促す上で足場づくりとなっているの

<sup>3</sup> ①「レビュー質問 (review question)」の例(「どういう意味?」「自分の言葉で説明してみて)」，②「評価・検討を促す質問 (thinking question)」の例(「A と B とどう違うの?」「もし～だったらどうなると思う?)」，③「具体性を探る質問 (probing question)」の例(「よく分からない」「もっと詳しく言ってくれる?)」，④「ヒントを与える質問 (hint question)」の例(「～について考えたことある?」「～ならどうだろう)」，⑤「思考の過程について聞く質問 (metacognitive question)」の例(「どうしてそう考えたの?」「どうやってその答えを導いたのか言ってみて)」(King 同上, p. 108, 筆者訳)．

<sup>4</sup> Vygotskian の考え方では，認知発達には，より能力 (skill) の低い者がより経験豊富で能力のある者との相互行為の中で作られる認知的足場 (scaffolding) によって起きるとされる．King の研究は，こういった援助的相互行為が，教師と学習者だけではなく，学習者同士でも活性化されうを示すものである (King 1999) ．

だろうか。「質疑・応答」によって、発表者は研究の内容面において一人でできる水準を越えることが可能となるのだろうか。この点を検討するために、次のような課題を立てた。

研究課題 内容面についての「内省」は、質疑と応答のやり取りによって促されるのか、促されるとしたらどのように促されるのか。

## 4. 方 法

### 4-1. 実 施 概 要

対象クラスは、都内の大学で開講された中上級者向けの留学生特別科目補講（1999.10～2000.1）で、大学院進学を目指す研究留学生が、各自テーマについてまとめて発表する研究発表の演習クラスとして位置付けられていた。研究の対象者は、当クラスに参加した12名<sup>5</sup>のうち、5名の研究発表授業のデータを取り上げる。活動の流れは、① **事前準備**：発表内容の個人準備と評価項目の自主作成<sup>6</sup>→② **リハーサル**：発表の練習と教師からのアドバイス→③ **本発表**：質疑・応答→他者からの評価（評価シート）→④ **事後評価**：教師のインタビューによる自己評価、の大きく4段階になっていた<sup>7</sup>。対象者の国籍は、韓国、中国、台湾で、全員20代の女性である。対象者は全員翌年の大学院入試を希望していた。授業は日本語母語話者教師と筆者によるチーム・ティーチングで行われた。

③ 本発表では、司会者（学生1名）の進行にそって発表とその後の「質疑・応答」活動が行われた。発表者は前もって発表用のレジュメを用意し、発表時に配布した。活動に際して、教師は「質疑・応答」活動では、発表された内容についてのみ議論するように指示した。

### 4-2. 分析データ<sup>8</sup>と分析方法

分析に用いたデータは、次の通りである。

- ① 本発表直後の「質疑・応答」時の発話（文字化資料）
- ② 事後評価のインタビューによる「自己評価の内容（文字化資料）」

①「質疑・応答」場面では、発表者と司会者を除いた全員（学習者、ゲスト<sup>9</sup>、教師）が聴衆役となった。発表者側はレジュメあるいはOHP資料に沿って発表を進めていた。「質疑・応答」は、

<sup>5</sup> 12名の中には受講生として参加した日本語母語話者（科目等履修生）の3名が含まれていた。参加の仕方は他の留学生と同様である。

<sup>6</sup> 活動③の評価シートに、聴衆役の人に評価してほしい項目を、発表者自らが挙げるように指示した。

<sup>7</sup> ①②④は授業外で実施し、③は授業中に実施した。活動に先立ち、市販の教材を参考に各活動をガイドするための資料を配布していた。

<sup>8</sup> 分析のデータは、学習者から得られた発話やコメントのみで、配布資料に示された項目は対象外である。

<sup>9</sup> 主に同大学大学院生の先輩である。コースの前半で数回ゲストとして招き、専門についての講演（発表）をしてもらい、それに対して学習者が質疑・応答に参加する機会を設けていた。

基本的に5分間の時間を設けた。①に関して、本稿の考察では、「芥川龍之介の「鼻」について」、「現代ファッションに現れたプリミティビズムについて」、そして「韓国語話者の日本語学習における受身の習得過程について」の3つの発表の事例を取り上げる。②は、補助データとして用いた。

分析方法として、まず、「質疑・応答」のやり取りで内容面のどの側面について議論されているかという点に注目した。一連のトピックを持つやり取りを1つのイベントとし、何がトピックとなっているかという点から、筆者自身が論点のカテゴリー化を行った(5-1.)。次に、各論点についてのやり取りの中で「内省」がどのように促されているかという点から分析を行った(5-2.)。

## 5. 結果と考察

### 5-1. やり取りで扱われた論点

「質疑・応答」のやり取りでは、内容面のどの側面について議論されていたのだろうか。質疑・応答のやり取りで取り上げられた話題を中心に論点のカテゴリー化したところ、①「発表内容(研究)の背景/前提」、②「用語の意味や用語間の関係」、③「分析結果(観点)の妥当性」、この3つの点に関して議論されていた。各イベントにおけるやり取りの一部と論点カテゴリーの例を表1に示した(T: 教師, S<sub>x</sub>: 学習者 x, J<sub>x</sub>: 日本語母語話者参加者 x を表す。「…」は省略された部分。括弧の中は筆者が加えた説明である.)。

約5分間(最大10分間)の質疑・応答活動では、一人以上の質問者があり、それについて発表者が説明を行うというパターンでやり取りが展開されていた。1回だけの質問と応答で終わった場合もあれば、他者からの質問が連続する場合もあった。「質疑・応答」は基本的に約5分間の活動であるため、1つか2つの話題が扱われていた。扱われた論点別に言えば、①「発表内容の背景/前提」に関する議論は、聴衆役となっていた教師から口火を切る形で発表者に投げかけている場合が多いが、その他の②「用語の意味や用語間の関係」、③「分析結果(観点)の妥当性」に関する議論は、学習者同士で行われたものである。

表1 「質疑・応答」のやり取りと論点のカテゴリーの例

「質疑・応答」のやり取りの例	論点のカテゴリー
<p>【学習者 k の「芥川龍之介の「鼻」について」の発表の中から】</p> <p>T: ... 近代文学というとういう傾向があって、この作品はどういう特徴があるのかについて...</p> <p>Sk: 近代文学という、大正時代の文学が主になって...</p>	発表内容の背景 / 前提

<p>【学習者 c の「現代ファッションに現れたプリミティビズムについて」の発表の中から】</p> <p>St: すごく興味があるんですが、原始主義、英語、読めないの、原始主義というのはファッション業界では今流行っているんですか、それともいつから流行っていたんでしょうか。</p> <p>Sc: 原始主義は、前も言いましたが、19 世紀末頃、ゴッゲンという画家が作品で始めて、今も形を変えて流行っているんです。</p> <p>St: ... ファッションにおいては、原始主義と自然主義とどう関係があるんでしょうか。</p> <p>Sc: いろんな論争があるんですが... (中略)</p>	<p>発表内容の背景 / 前提</p> <p>用語間の関係</p>
<p>【学習者 d の「日本における異文化教育を考える——米国の経験から——」の発表の中から】</p> <p>St: わたしの勉強不足で、取り出し授業という言葉の意味を説明してもらえますか。</p> <p>Sd: はい、ありがとうございます。取り出し授業というのは、例えば、こういうクラスの授業で、皆さんが外国人子弟とします。ここで、わたしが一番下手な子です。担任の先生がわたしを外に呼んで、また別の授業をします。</p>	<p>用語の意味</p>
<p>【学習者 l の「韓国語話者の日本語学習における受身の習得過程について」の発表から】</p> <p>Jh: 質問というか、日本の方にお聞きしたいのですが、2 番の受身のケースですが、母に大切な書類を捨てられました。よくこういう表現を使いますか... (聴衆とのやり取りが続く)</p> <p>Sl: ... これはわたしが文献上で研究されたものの中で、例として挙げられている例文をそのまま写したのですが... もう 1 つ確認ですが、さっき挙げた例を使うのは、場面によって違うかもしれないということですね...</p>	<p>分析結果(観点)の妥当性</p>

では、このようにカテゴリー化した論点は、質問と応答のやり取りの中でどう展開されていたのだろうか。5-2. では、実際のやり取りの展開をみるなかで、質問によって引き起こされる内容面の内省の実態を示す。

## 5-2. やり取りの中で促される「内省」の実態

### 5-2-1. 「発表内容(研究)の背景/前提」に関する議論

研究発表のように話し手の専門分野について話す場合、研究の前提となる背景やその分野における研究の位置付けの説明は、聞き手の理解に重要なスキーマを与えるものである。本研究のデータを分析した結果、「発表内容(研究)の背景/意義」に関する議論は、聴衆役の聞き手が発表内容の背景について説明を求めるという形で発表者に質問を投げかけ、それに対して発表者が説明を行うという形で取り上げられていた。下の事例 1 は、発表直後の教師 T の質問から開始し



たやり取りの場面である（T: 教師，S<sub>x</sub>: 学習者 x，数字は発話番号を示す）。

【事例 1】 Sk の芥川龍之介の「鼻」についての発表の後

1T: このレジュメのところに、このテーマを選んだ理由として、日本の近代文学の中で特に面白いためだと書かれていますが、近代文学というと、どういう傾向があって、特にこの作品はどんな特徴があるんですか。【質問】

2Sk: ① 近代文学というと、大正時代の文学が主になっているんですが、... (中略) ... 日本の近代文学を全体的に言うと、自然主義とか、私小説、自分のことを書く、そういう風潮があるということに勉強していました。② その中でも芥川龍之介の作品の特徴を言えば、昔の物語文学に基づいて、それを近代の文体に合わせて面白くて分かりやすく理解しやすく書いた作品が多いです。この鼻という作品は、昔の今昔物語を基にして書いた作品です。内容自体は簡単で面白い作品ですが、③ その中でも、人間の心という複雑で難しい部分を、分かりやすく扱ったところに面白みがあると思います。【応答】

T は、近代文学の傾向と発表対象の作品との関係について、Sk に発表の内容的前提の説明を求めている。この質問を受けて Sk は、近代文学に関する自分の知識を整理した上 (①) で、発表の対象となった作品がなぜ面白いのかについて説明を行っている (②)。さらに、自分が興味を持った理由を述べている (③)。このように Sk が研究の前提を説明する上で、それまでの既有知識と関連付けて論理性を加えるというように思考活動を活性化したことには、T の質問が重要な役割を果たしている。つまり、Sk の発表レジュメに書かれていたテーマ選びの動機に言及し、その意味や背景について言い直させる形で質問を行ったことが、Sk が自分の話した内容を再度整理して説明する機会となったと考えられる。このことは、Sk の発表内容の流れと対比してみるとより鮮明になってくる (表 2)。

表 2 は、Sk の発表内容の一部と流れを示したものである。Sk は発表で、対象作品の作家や内容について説明し、そのユニークさについての自分の観点を述べていた。発表者はレジュメにテーマ選びの動機や主な内容などを書くように指示されていたが、実際の発表では、対象作品が

表 2 発表者 k の発表内容の一部と流れ

<p>私が今日発表するテーマは、芥川龍之介の「鼻」という余りにも有名な作品を通して見た、人間の心の中に潜んでいる意地悪さという、ちょっとおかしいんですけど、そう名づけました。まず、この「鼻」という作品の作家である芥川龍之介について紹介したいと思います。芥川龍之介は 1992 年に東京で生まれて、小さい時からすごく頭がいいと知られていたそうです。... 中略... 作家のことについてはこれくらいにして、この「鼻」という作品について話したいと思います。この「鼻」という作品は有名でしょう。... 中略... 私は、これを読んですごく感動しました。なぜかと言うと、小説の中で出た言葉ですが、紹介してよろしいでしょうか。... 中略... このレジュメにもあるように、人間の心にある矛盾した感情というのが自分の心の中にもあるのではないかと、こういうことを深く考えてみながら、人生を生きていくときに、正しい人間関係や明るい人間関係を作っていくために、もっと役に立つのではないかと、この作品を紹介することになりました。以上です。</p>	<p>【作家】</p> <p>【作品の内容】</p> <p>【自分の観点】</p>
--	---

何故ユニークなのか、その文学史上の背景や前提についての説明はない。今回のように、発表者の専門領域について聴衆側があまり知らない場合、「近代文学の中で面白いからだ」というコメントだけでは、当初言おうとした対象作品の文学史上のユニークさは伝わりにくいと考えられる。それに関連して、事例1で示した「発表内容の背景/前提」に関する質問は、Skの発表内容の全体性に関わるものといえる。そして、Skの発話に見られるように、自分の考えを再度整理し、既有知識を結び付けるプロセスこそが、個人が自分の体験について新しい理解や評価を見出すために、その体験を探究する認知的・情意的活動であり、体験を概念化する「内省」活動であると考えられる。

#### 5-2-2. 「用語の意味 / 用語間の関係」に関する議論

研究発表という課題を行う上で、学習者が自分自身の研究領域で用いる用語や概念の定義について理解することは重要な手続きの1つである。本研究の分析結果では、学習者同士での質問と応答のやり取りで最も活発に議論されたのが、下の事例2に示したような用語の意味についてであった（Sx: 学習者 x を、数字は発話番号を示す）。

##### 【事例2】 Scの発表「現代ファッションに現れたプリミティビズム」について

- 3St: もう1つ質問ですが、この原始主義、ファッションや美術において、原始主義が出てきて、その後自然主義になって、そのあとまた、この流れは世界の文学においても大きな影響がありましたので、ファッションにおいては、原始主義と自然主義とどう関係があるんでしょうか。【質問】
- 4Sc: ① 色々な論争があるんですが、原始主義の中に自然主義がある人もあるし、自然主義の中に原始主義が入っている人もあるって、研究する人によって違うと思います。やっぱり私は、自然主義がもっと大きいと思って、その中に原始主義があると思います。【応答】
- 5So: 原始主義と今流行っている民族衣装というのは、ファッションの種類の違いですか。【質問】
- 6Sc: ② あれはエスニックといいます、民族の衣装を現代ファッションに再現するというのは、ファッション用語としてエスニック、オリエンタルといいます。関わりはあるんですが、原始主義もエスニックといえるんですが、やっぱり少し違うんですね。【応答】
- 7So: エスニックだったら、ヨーロッパだけでなく、中国とかベトナムとかもあるんですね。【質問】
- 8Sc: ③ エスニックがもっと大きく意味して、オリエンタルという言葉は、中国とか東南アジアということですね。【応答】

まず、発表者の応答発話にはトピックの発展と統合が見られる。発表者 Sc の発話を中心に見てみると、4Sc は、自身の研究発表で用いた自然主義と原始主義という用語同士の関係について説明を行っている(①)。また、6Sc では、複数の用語の意味を区別するための説明を行っている(②③)。これらの応答発話は、同じく「用語」についての説明であるが、違った観点に発展し統合されていることがわかる。つまり、①の発話は、それまで知られている知識(用語の扱われ方)とそれに対する自分の見方(自分の解釈観点)が加えられたものになっている。②と③の発話は、質問者からの観点(ファッションとしての民族衣装)と自分自身の原始主義の捉え方とを関連付けて用語の意味範囲を説明しているものと考えられる。

このように発表者の内省が促進された背景として、質問との関係から次の点が考えられる。St と So の「質問」の内容からも窺えるように、二者は発表者の Sc とは全く違った視点から質問を投げかけている。つまり、3St は、Sc が指摘した文芸潮流の流れを世界の文学に与えた影響と関連付けて質問し、5So は、原始主義という用語について全く一般的なファッションの流行傾向との関連から質問している。このように、発表者の専門分野とは全く違った視点から質問を受けることで、発表者 Sc には専門用語の意味を再確認し、再解釈し、再表現しなければならない機会が生じたものと考えられる。Sc の場合、発表準備時に挙げていた自己評価項目では、「外来語の使い方、表現の正しさ、発音とアクセント」に関する項目に着目していた。そのことを考えると、質問に対し説明を行うことを通して、自身の研究における用語や概念の定義についてもう一度振り返って整理する機会を得ることができたといえる。

### 5-2-3. 「分析結果(観点)の妥当性」に関する議論

研究発表のための授業の場合、発表者独自の観点や解釈を見出すことが発表者にとって課題の1つである。そのために発表者には、それまでの研究や知見を理解するとともに、自分の観点との関係を意識化する作業が必要とされる。しかしながら、実際には学生は研究発表を準備する過程でそこまで至っていない場合が多い。それは、いうまでもなく、使用言語が第二言語であることの負担からであろう。本研究の分析結果では、聞き手同士のやり取りをリソースとして、発表者が研究に関する自身の観点や発表活動の過程をもう一度振り返る例が見られた(事例3)(Sx: 学習者 x を, Jx: 聴衆役の日本語母語話者参加者 x を, 数字は発話番号を示す)。

#### 【事例3】 S1 の「韓国語話者の日本語学習における受身の習得過程」について

- 1Jh: 質問というか、日本人の方にお聞きしたいのですが、2番の受身のケースなんですが、「母に大切な書類を捨てられました」というのは、よくこういう表現を使いますか。後、「タベ友達に來られて勉強できませんでした」というのは、私はちょっとあまり使わないんですね。というのは、言い訳がましくなっちゃうのであまり好きじゃないのと、後、昔使っていたときがあって、うちの母にそんな人任せのような言い方はやめなさいといわれたんですね。日本人でももしかすると、人によるかもしれないし、年代の傾向が見られるのかもしれないし……【質問】
- 2Jk: 場合によりますね。
- 3Jt: 書類を燃やされちゃった… やっぱり心の中にムカッと来るものがあるとか。  
(日本語の文法知識に関する議論が続く)… 中略…
- 4S1: それについて、一言いいたいことがあるんですが、① これは私が文献上で研究されたものを観て、その中で例としてあげられている例文を、このまま写したのですが、② 今の SH さんの質問から考えさせられたというか、第三者受身というのは、迷惑受身ですので迷惑受身を使う場合は、単語の意味から日本の方の中でも、使うときも気をつけているということですよ。私は、日本語では受身を使わないと、不自然な日本語になるのではと思ったんですけれども、この第三者の場合は、そこからちょっと離れているということですよ。【応答】
- 5St: 最後の「赤ちゃんに泣かれて夜寝られませんでした」という例ですが、どこかで読んだことがあって、もう1つの例としては「すごく尊敬している先生に死なれた」という例文もあるらしいですが、それは別に迷惑だとは思わないんですけれども、あくまでもある事件があって、その事件が

らの影響を受けたという意味もあると思うんですね。【質問】

→ 6Sl: そうですね。③ 第三者の受身の場合は、普通、迷惑受身と言うんですけども、ただ迷惑という意味だけではなくて、それをされて残念な感じと、迷惑とがあります。【応答】

やり取りの開始部を見てみると、1Jh は、発表者 Sl が発表で示した日本語の受身表現の分類と実際の言語行動との間にギャップがあるという問題意識をもとに、聴衆役(聞き手)となっていた他の日本語母語話者参加者に質問を投げかけるという形で、Sl の発表内容について問題提起をしている。このやり取りを受けて、発表者 4Sl は、文献資料から得られた情報を批判的に捉えることの必要性について述べ(①)、日本語母語話者同士の議論の内容について確認をするという形で自身の「受身」についての理解を整理しなおしている(②)。つまり、発表者 Sl は、自分自身の発表活動のプロセスを再生し、そこでの気づきを Jh らのやり取りで得られた新情報と関連付けた上、それを踏まえて、自身の既有知識を再整理するという形で、内省の観点を広げ統合していると考えられる。また、6Sl では、5St の質問から得られた新情報(客観的な情報)と関連付けて、自分自身の第三者受身に関する捉え方を整理しなおしている(③)。この事例から、発表者 Sl は、他者とのやり取りにおいて、それまでの研究成果や文献資料から得られる情報を自身の視点から吟味するという重要な手続きの機会を得ていたことが分かる。

## 6. 総合的考察

これまで3つの事例を通して、研究の内容面での内省がどのように促されているかを示してきた。実際のやり取りでは、内容面に関する3つの側面(背景や前提・用語の意味・分析観点の妥当性)が議論の対象となっていた。ここでは、これらの内容面に対する内省の促進に、「質疑・応答」におけるやり取りがどう関わっていたかについて、King の協働学習という観点から、各事例を考察してみたい。

第一に、King (1997) では、応答者(援助される側)に自分の体験を再生し言い直すことを促す質問を「レビュー質問 (review question)」と呼んでいる。このレビュー質問によって応答者は、自分の言った内容を確認したり説明したりするチャンスが得られ、その言語化の過程で「評価と既有知識の整理」を行うことができるという。5-2-1. の事例1では、研究の背景について説明を求めるといった質問がなされ、それに答える過程で発表者は、既に持っている知識と関連付けて発表の内容を再度整理する機会を得ていた。つまり、レジュメや発表者の言及した内容に触れつつも、単に言及内容の意味を確認するという目的に留まらず、研究内容の全体性に関わる質問をすることにより、自分の考えを再度整理し、既有知識を結び付けるプロセス、すなわち内省を促すことができたと考えられる。本研究の事例においては、研究の背景や前提についての質問がいわゆる「レビュー質問」の役割を果たしていたと言える。



さらに、本研究における「レビュー質問」に相当する質問は、内容面の内省を促す上で重要な意味を持つ。つまり、発表内容(研究)の背景 / 前提についての質問は、研究発表の全体性に関わるものであり、研究発表という課題に慣れていない研究留学生の学習状況を考慮に入れると、研究の内容面の理解に一步進んだ視点を与えるものといえる。本研究では、教師が研究発表を経験した一人として聞き手の役割を果たしており、主にその教師が口火を切る形でこのタイプの質問をしていた。このように教師(研究発表を経験した人)にしかできない質問を行うことによって、発表者は勿論、その他の聴衆役の学習者にもやり取りを通して発表内容についての理解を深めることもできると考えられる。

第二に、King のモデルでは、「評価・検討を促す質問 (thinking question)」が設けられており、チューター側が比較や対比による質問を投げることで、応答者には各アイディアの意味やその概念の構造体系を明確にすることができるとされる。5-2-2. の事例 2 では、発表で使われた用語の意味や用語間の関係について議論されていた。特に、この事例では、質問者が発表者に用語の意味説明を求めるとき、質問者自身の知識や視点と対比させて聞いたり、他の質問者から持ち出された概念と比較させて聞くという形を取っており、発表者はそれに答える過程で自分が用いた概念の再整理を行っていた。このような用語の意味や関係についての議論から、聞き手は発表者の発表内容を理解する過程で、自分の持っている知識に照らし合せて関連付けをしていたことが分かる。用語や概念への評価・検討を促す質問によって、聞き手の理解と発表者の意図とギャップが見えやすくなり、そのことが用語について再度検討する機会となったものと考えられる。

第三に、5-2-3. の事例 3 は、発表者の分析観点についてのやり取りであった。この事例からは、次の 2 点が考察できる。第一点目は、聞き手の質問が、発表者が内容面の具体性を探る上で効果的に働いている点である。King のモデルの中では、「具体性を探る質問 (probing question)」と「ヒントを与える質問 (hint question)」を「レビュー質問」の次に行う質問として位置付け、聞く側と聞かれる側の知識のギャップを埋める機能があると述べている。質問の仕方という点から本研究における事例 3 を見ると、Jh の発話は、自身の実際の言語行動についての振り返りや第三者(他の聴衆)への問いかけを通して、S1 が発表した「日本語の受身」の概念の具体性をより深く探る質問であると考えられる。その場合、発表者に対する直接的な質問でなくても、聞き手同士の内容についての議論自体が発表者 S1 の内省を促すリソースともなりうる。第二点目は、聞き手からの情報提供もまた内省を促す上で貢献している点である。分析の結果からいえば、5St の発話にあるような客観的な情報提示は、発表者が受身の概念をもう一度整理するヒントを提供するものである。いずれの「質問」の場合も、発表者の思考の微調整を引き起こしながら、発表者自身の理解や観点を精緻化する上で積極的に貢献していると考えられる。

以上の分析結果と考察を踏まえると、研究発表の内容について学習者同士で議論する「質疑・応答」活動の意義について、次の 2 点が指摘できる。



第一に、先行研究では、「一般的」思考力の最も重要な構成要素として批判的思考が取り上げられており(久原ら 1983)、読解力の養成にも応用されている(井上 1998)。では、発表によって自分の研究内容を伝えたり、人の研究発表の内容を理解する際に研究の内容面を批判的に捉え、さらに自分を振り返って検討するためには、どのような要素が必要なのだろうか。本研究の分析結果では、研究発表に関して、(1) 発表内容(研究)の背景や前提、(2) 用語の意味や用語間の関係、(3) 分析結果(観点)の妥当性の3つの観点から、聞き手と話し手との間で議論が行われていた。これらは、井上(同上)の批判的読解のためのチェックリストの主要項目と重なっている。すなわち、(1) 発表内容(研究)の背景や前提があるかどうか—は(c) 論の進め方の正しさに、(2) 用語の意味や用語間の関係は一貫しているか—は(a) 語の用法の確かさに、(3) 分析結果(観点)が妥当かどうか—は(b) 証拠となる資料・事例の適切さにそれぞれ重なっている。このことから、研究発表の内容について議論する「質疑・応答」活動は、少なくともこれらの3側面のスキル(思考力)を養成する上で有効であると考えられる。その中で、(1) に関しては、聴衆役の中でも教師が積極的に議題にのせる形になっている。これは、研究発表に慣れていない研究留学生にとって、徐々に学習者に意識化させるという意味でも意義がある。

第二に、口頭言語能力に関するアカデミック・スキルの養成に関連づけて言えば、当該の「質疑・応答」活動は、相互内省を協働的に生成する可能性を持つものとして教育的な意義が示唆される。これは、研究発表の内容について、他者からの質問によって意識化の機会が与えられ、発表者一人だけでできる思考の水準を越えることができ、そこから更なる知識の体系化が起きうることである。また、このような内省の生成は、質問者と応答者の二者間だけに留まらない。分析結果の事例2では、発表者との質問者のやり取りから触発され、違った視点から質問を行っていた。事例3では、質問者と他の聴衆役とのやり取りを通じて発表者は自身の分析観点や発表活動のプロセスを内省していた。つまり、質問と応答のインターアクションの中で、思考を言語化することによって共有される情報は、質問者と応答者当人は勿論、聴衆として参加している他の学習者にも還元されるものと考えられる。また、聞き手役の学習者は「発表内容を理解する」といったその場だけのゴールではなく、発表者と同様の課題を持つ者として、研究発表内容や研究の枠に関する観点をも得ることができ、次なる自身の課題への手がかりとできるであろう。このように、一人ひとりがそれぞれ異なったゴールと観点を見出すことによって積極的な学習につながると考える。

## 7. ま と め

以上、当該活動の意義に関連して、研究発表に関連する批判的思考力の養成と、協働的な内省活動という観点から得られた結果とその考察を述べてきた。最後に、教室活動のデザインに向け

て、本研究から示唆された2点について述べる。第一は、「研究発表」活動を行う際に、聞き手に発表内容に集中させるために「質疑・応答」活動を組み込んでデザインすることは、発表者にも発表内容そのものへの内省を促す上で意義があるということである。話し手の発表内容を理解することは、本来実際の聞き手の役目であり、聞き手の理解の過程は話し手と聞き手とのやり取りの中で表象されるものと考えられる。ところが聴衆に向けて一方的に話すという形態を取る「研究発表」の場合は、発表者が聞き手の理解を確認し自分の話したい意図を調整することは容易なことではない。そういった意味で、発表の活動に聞き手に発表内容を集中させるための「質疑・応答」の活動を組み込んでデザインすることは、質問と応答のやり取りの中で聞き手(聴衆)の理解や視点が可視化され、話し手(発表者)の内省を促す上で有効な場づくりとなりうる。第二点目は、「質疑・応答」活動において、様々な視点を持つ他者の積極的な関与が望ましいという点が示唆されたことである。本稿の冒頭で、日本語の口頭発表指導の授業では、研究発表の内容に関する議論が少ない理由に関して問題提起をした。その点について本研究の分析結果から言えば、他者(聞き手/聴衆役)の視点が介入し、その結果発表者の内容についての内省が深まる上で、他者が必ずしも発表者と同じ専門領域である必要はなく、発表者に正確なフィードバックができる者でないといけないというわけでもない。インターアクションと新たな理解の生成との関係について研究している三宅(1985)の見解を借りると、新しい視点を生成する建設的なインターアクションの成立条件となるのは、介入した他者の視点が課題遂行と批判/点検の役割をうまく果たすことである。実際に、本研究の事例2と事例3とでは、同じ「質問」の形であっても視点と関与の仕方が異なるものであった。つまり、前者の場合、質問者が発表者の専門に詳しくないが故に、発表者が用いた用語や概念に対し比較や対比的な説明を要求し、その質問によって発表者は自分の専門分野の用語を整理しなおす機会を得ていた。後者の場合、発表における分析結果に対し他者からの客観的な情報提示によって、発表内容の妥当性を問う議論が可能となっていた。この結果から、本研究で取り上げたような「質疑・応答」活動では、「質問」によって他者の視点が発表者の内省を促す情報となりうること、そして、様々な視点を持つ他者の積極的な関与が望ましいということが考えられる。

## 8. 今後の課題

本稿では、他者とのやり取りの中で発表の内容に対する内省がいかに促進されるかという点から、「質疑・応答」活動の可能性を検討した。研究発表というタスクは、聞き手役と話し手役の学習者に「発表の内容を伝える/理解する」という認知的ゴールが課せられるものであり、「質疑・応答」ではその情報処理の過程が言語化され、対話者それぞれの更なる思考の生成に還元されるという事実が示された。

しかしながら、今回の結果は、「質疑・応答」における発話データのみに注目したものであるため、実際に発言していないその他の聞き手(学習者)はどのような学びを得ているかについては不明である。本研究の対象授業では、質疑・応答活動の後に聴衆役全員が発表者への評価を行っている。その評価シートの記入内容を見ると、発言としては出されなかった評価観点が現れているものがある。今後は、評価シートのデータにも注目し、本研究で取り上げた活動デザインによる聞き手の学びの促進という観点からさらなる分析を進めていきたい。

## 謝 辞

本稿の執筆に当たっては、お茶の水女子大学の岡崎眸先生、東京海洋大学の池田玲子先生に御指導をいただきました。また、岡崎先生のゼミの皆さんにも多様な視点からのご指摘と心温かい激励をいただきました。ここに記し感謝申し上げます。

## 参 考 文 献

- 池田玲子(1999)「ピア・レスポンスが可能にすること——中級学習者の場合——」『世界の日本語教育』9, 29-43.
- 井上尚美(1998)『思考力育成への方略——メタ認知・自己学習・言語論理——』, 明治図書.
- 岡崎 眸・岡崎敏雄(2001)『日本語教育における学習の分析とデザイン 言語習得過程の視点から見た日本語教育』, 凡人社.
- 小澤伊久美(2001)「視聴覚モデル提示を活用した口頭発表指導法——いい例と悪い例の比較の効果——」『小出記念日本語教育研究会論集』9, 41-57.
- 久保田賢一(2000)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』, 関西大学出版部.
- 倉八順子(1995)「スピーチ指導におけるフィードバックが情意面に及ぼす影響」『日本語教育』89号, 39-51.
- 館岡洋子(2002)「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要 留学生教育センター』第22号, 1-20.
- 久原恵子・井上尚美・波多野誼余夫(1983)「批判的思考力とその測定」『The Science of Reading』Vol. 27, No. 4, 131-142.
- 三宅なほみ(1985)「理解におけるインターアクションとは何か」『理解とは何か』, 東京大学出版会.
- Boud, D., Keough, R., and Walker, D. (eds.) (1985) *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page.
- Donato, R. and Dawn McCormick (1994) A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation, *The Modern Language Journal*, 78 iv, 453-464.
- Little, D. (2000) Learner Autonomy and Human Interdependence: Some Theoretical and Practical Consequences of a Social-Interactive View of Cognition, Learning and Language, *Learner autonomy, teacher autonomy; future directions*. (Ed.) Barbara Sinclair, Ian McGrath and Terry Lamb. Longman. 15-23.
- Nunan, D. (1996) Learner Strategy Training in the Classroom: An action research study. *TESOL JOURNAL* Autumn, 35-41.
- King, A. (1990) Enhancing Peer Interaction and Learning in the Classroom through Reciprocal Questioning. *American Educational Research Journal*, Winter, Vol. 27, No. 4, 664-687.

- (1994) Guiding Knowledge Construction in the Classroom: How to Question and How to Explain. *American Educational Research Journal, Summer*, Vol. 31, No. 2, 338–368.
- (1997) Ask to THINK-TEL WHY ®©: A Model of Transactive Peer Tutoring for Scaffolding Higher Level Complex Learning. *Educational Psychologist*, 32(4), 221–235.
- (1998) Mutual Peer Tutoring: Effects of Structuring Tutorial Interaction to Scaffold Peer Learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90, No. 1, 134–152.
- (1999) Discourse Patterns for Mediating Peer Learning. In Angela M. O'Donnell & Alison King (eds.) *Cognitive Perspectives on Peer Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, 87–115.
- Kohonen, V., Riitta Jaatinen, Pauli Karikkonen, and Jorma Lehtovaara (2001) *Experiential learning in foreign language education*, Longman.